



INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE

Vol. 1, No. 3 noviembre del 2004

INED

DIRECTOR
Arturo Barraza Macías

CONSEJO EDITORIAL
Jesús Carrillo Álvarez

(Área de Postgrado de la Universidad Pedagógica
de Durango)

Jesús Guerrero Navarrete Chávez
(Departamento de Secundarias Generales de la SEED)

Alicia Rivera Morales
(Red de Gestión Educativa de la
Unidad Ajusco de la UPN)

Octavio González Vázquez
(Programa Estatal Niño Creativo de la SEED)

Cándido Vázquez Estrada
(Centro de Actualización del Magisterio)

LÍNEA EDITORIAL

La revista Investigación Educativa Duranguense (INED) se propone contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa en nuestro estado al poner en manos del gran público los trabajos realizados por los investigadores duranguenses. La socialización de los trabajos de investigación representa el punto culminante del proceso investigativo. La política editorial de la revista reitera su compromiso con el pluralismo metodológico y teórico existente actualmente en el campo de la investigación educativa.

La revista Investigación Educativa Duranguense (INED) es una publicación semestral de la Universidad Pedagógica de Durango. Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la UPD y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor. Certificado de licitud de contenido en trámite. ISSN en trámite. La correspondencia dirigirla a la Universidad Pedagógica de Durango, Avenida 16 de septiembre No. 132, Col. Silvestre Dorador, Durango, Dgo., Tel. 812-52-09

Se tiraron 500 ejemplares en noviembre del 2004.

CONTENIDO

APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CATEGORIZACIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN
(pg. 5)

Pablo Cazau

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

LA DOCENCIA EN LA
LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA
(pg. 14)

Arturo Barraza Macías
Verónica C. Ontiveros Hernández

MAGISTER DIXIT

PROBLEMÁTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR
(pg. 32)

Ma. Teresa Almader Hernández
Virginia Calderon Carreón
Verónica Palomares Adame

EDUCATIONAL ABSTRACTS

LA PROBLEMÁTICA DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA Y
LA FORMACIÓN DE LÍDERES ESCOLARES
(pg. 34)

Luz María Vergara Montelongo

ESTUDIO CRÍTICO DE LA
DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA
(pg. 36)

Luz María Vergara Montelongo

ILUSTRACIONES

Manuel Cárdenas Aguilar

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

PUBLICACIONES

(Colección Cuadernos Pedagógicos No. 1)

**FORMACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN:
PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS CON ENCUESTAS EN LA UPD.**
ARTURO BARRAZA MACÍAS (COMP.)

(Colección Cuadernos Informáticos No. 1)

PC Y WINDOWS
MARTÍNEZ Y LEYVA

(Colección Cuadernos Informáticos No. 2)

WORD
MARTÍNEZ Y LEYVA

(Colección Cuadernos Informáticos No. 3)

EXCEL
MARTÍNEZ Y LEYVA

**ACTORES SOCIALES Y PROYECTO EDUCATIVO EN EL ESTADO
DE DURANGO**

FRANCISCO MIRANDA LÓPEZ (COORD.)

COORDINACIÓN DE DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA



DIRECTORIO
Universidad Pedagógica de Durango

Director General
Mtro. Gonzalo Arreola Medina

Secretario Académico
Profr. Wenceslao Ayala Haro

Coordinador de Investigación
Mtro. Jesús Flores García

Coordinadora de Docencia
Lic. Juana Molina Aragón

Coordinador de Difusión y Extensión Universitaria
Lic. José Juan Romero Verdín

Coordinadora de Servicios y Apoyo
Lic. Paula Elvira Ceceñas Torrero

TERCER CONGRESO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Los días 20, 21 y 22 de octubre del año en curso, en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, se llevó a cabo el Tercer Congreso Regional de Investigación Educativa con el tema “La investigación educativa y la formación de docentes para la sociedad del conocimiento”. Este congreso fue Convocado por las Unidades 191 (Monterrey) y 192 (Guadalupe) de la Universidad Pedagógica Nacional en colaboración con el Consejo Regional de Investigación y Postgrado (CRIP) de la Región Noreste de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Los Congresos Regionales de Investigación Educativa constituyen la estrategia de mayor impacto que el CRIP de la Región Noreste de la UPN ha realizado en los últimos tres años. Esta estrategia tiene la firme intención de configurar una comunidad epistémica regional que posibilite el desarrollo de la investigación educativa en nuestros estados.

Durante estos tres años la Universidad Pedagógica de Durango ha hecho presencia con ponentes y un tallerista:

- En el primer Congreso se contó con la presencia, como ponentes, del Doctor Miguel Navarro Rodríguez, del Maestro Arturo Barraza Macías y de la Maestra María del Refugio Soto, así mismo, el primero de ellos coordinó un taller en dicho evento.
- En el segundo Congreso se contó con la participación, como ponente, del Maestro Arturo Barraza Macías.
- En este tercer Congreso participaron como ponentes la Maestra María del Refugio Soto, el Maestro Arturo Barraza Macías y la Licenciada Verónica Ontiveros Hernández.

Esta participación, aún escasa, da muestra del trabajo que desarrolla en nuestra institución y sobre todo, reafirma el propósito de coadyuvar a la conformación de una comunidad epistémica regional que proyecte, a nivel nacional, la investigación educativa que se realiza en nuestros estados.

CATEGORIZACIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN

PABLO CAZAU

Fragmento del capítulo cuatro de la Guía de Metodología de la Investigación, disponible en URL:
http://galeon.hispavista.com/pcazau/guia_met.htm

La prueba de hipótesis no puede llevarse a cabo si antes no hemos sometido a todas las variables de la hipótesis a un doble proceso: la *categorización* y la *operacionalización*.

La *categorización* es el proceso por el cual especificamos cuáles serán las categorías de la variable que habrán de interesarnos. A su vez, las categorías o valores son las diferentes posibilidades de variación que una variable puede tener. Qué posibilidades de variación tiene "clase social"? Alta, media y baja, y por lo tanto estas tres serán sus categorías. Y si queremos ser más sutiles podemos identificar cinco posibilidades: alta, media alta, media, media baja y baja, y si acaso nuestro estudio se centra en un país donde sólo hay dos clases sociales netamente diferenciadas, entonces sólo adoptaremos dos categorías, todo lo cual demuestra que las categorías se seleccionan según los propósitos de cada investigación.

No obstante esta libertad para elegir, y sea cual fuese el sistema de categorías seleccionado, éste debe reunir dos requisitos: a) las categorías deben ser mutuamente excluyentes. No

podemos decir que las categorías de la variable "religión" son "cristianos" y "católicos" porque hay una superposición en las mismas; b) deben ser además exhaustivas, o sea deben agotar todas las posibilidades de variación, con lo cual no podríamos decir que las categorías de la variable "raza" son solamente "blanca" y "negra". Hay veces en que son muchas las categorías que habría que agregar para cumplir con este requisito, en cuyo caso podremos agruparlas a todas las restantes bajo una categoría residual caratulada como "otras".

Estos dos requisitos sirven en la medida en que permiten ubicar a cualquier sujeto en una y sólo una categoría sin que surjan dudas. Si tengo que ubicar al Papa no sabré si ponerlo en "cristianos" o "católicos", de aquí que podamos también definir la exclusión mutua como la imposibilidad de que un sujeto cualquiera pueda adquirir más de un valor de la variable. En el caso de la variable "ocupación", puede ocurrir que un individuo sea al mismo tiempo "médico" y "psicólogo", en cuyo caso se podrán abrir categorías mixtas (por ejemplo "médico y psicólogo") con lo que queda igualmente salvado el requisito de la mutua exclusión.

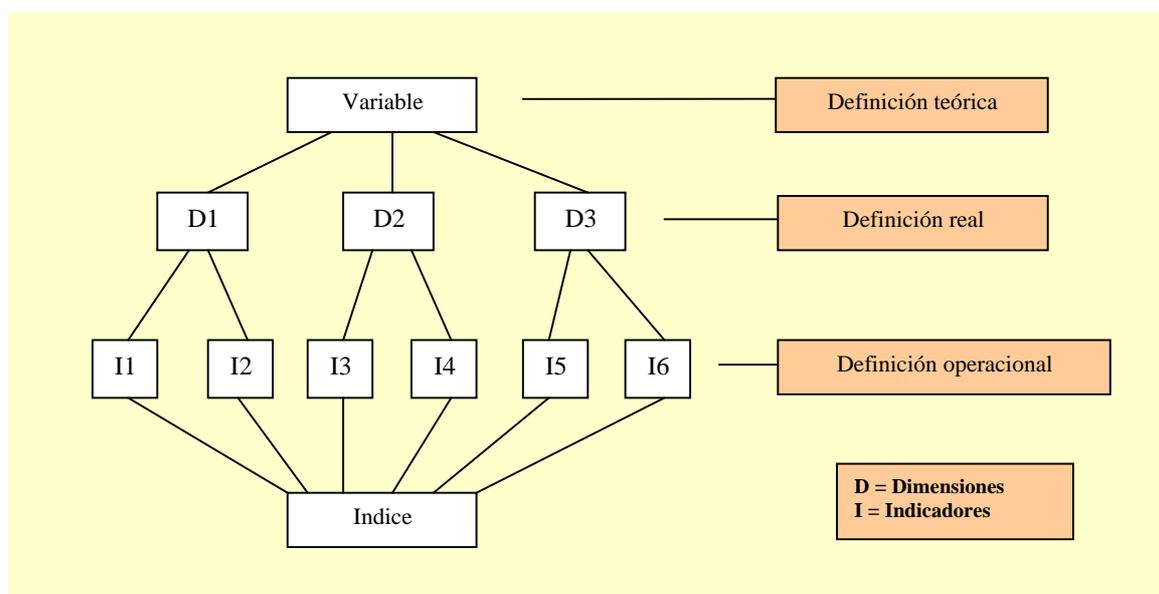
De idéntica forma y para el segundo requisito, si tengo que ubicar a un japonés y sólo cuento con las categorías "blanco" y "negro" no podré hacerlo, de aquí que también podamos definir la exhaustividad como la imposibilidad de no poder categorizar a un sujeto cualquiera.

Las posibilidades de variación pueden llamarse categorías o valores. Se acostumbra a llamar categorías a aquellas que no admiten un tratamiento cuantitativo por medio de cálculos, y por lo tanto regularmente se expresan en palabras. Tales son las categorías de clase social, de raza, de partido político, etc. En cambio suelen llamarse valores a las posibilidades de variación cuantitativa, por lo que han de expresarse numéricamente. Es el caso de las variables cuantitativas peso, altura, ingreso mensual, edad, número de hijos, cantidad de ingesta diaria de alcohol, etc.

Así como un concepto puede ser tratado como constante o como variable, así también una variable puede ser tratada como cualitativa o cuantitativa, aunque ya hemos indicado que siempre

deben preferirse valores numéricos. La variable "participación social" puede asumir categorías como "intensa", "moderada", "escasa" o "nula" (lo que nos da una idea cualitativa de la participación de los sujetos en la sociedad), o puede asumir valores como "1", "2", "3", etc., designando con estas cifras la cantidad de instituciones a las que el individuo está afiliado (lo que nos da una idea cuantitativa de un grado de participación en el seno social).

Pero a las variables no sólo hay que categorizarlas, sino también operacionalizarlas. Llamaremos *operacionalización* al proceso por el cual transformamos o traducimos una variable teórica en variables empíricas, directamente observables, con la finalidad de poder medirlas. Obviamente una variable que ya es empírica no necesita ser operacionalizada, o, mejor, la operacionalización es mucho más sencilla. Para explicar la operacionalización nos basaremos en el siguiente esquema, que describe sucintamente el proceso:



Desde un punto de vista más técnico, operacionalizar significa identificar cuál es la variable, cuáles son sus dimensiones y cuáles los indicadores y el índice (o, lo que es lo mismo, definirla teóricamente, realmente y operacionalmente), ya que todo ello nos permitirá traducir la variable teórica en propiedades observables y medibles, descendiendo cada vez más desde lo general a lo singular.

Habíamos dicho que una misma expresión podía referirse a conceptos diferentes: el término inteligencia puede significar una institución (“Servicio de inteligencia”), una habilidad para resolver situaciones nuevas (en la orientación de Claparede) o puede hacer alusión a habilidades verbales, manuales y sociales (en la orientación de Weschler). El propósito de la definición teórica es precisamente eliminar esta ambigüedad para estar seguros de cuál es el concepto que queremos operacionalizar: sólo identificándolo de esta forma sabremos cuáles pueden ser sus correspondientes dimensiones e indicadores.

Cuando se trata de variables teóricas o complejas, debemos discernir en ellas varios aspectos o facetas para describirlas adecuadamente. Este no es el caso de variables simples como “sexo”. Si bien el sexo puede tener varios aspectos, habitualmente no necesitamos considerarlos a todos para saber a qué sexo pertenece una persona: basta con mirar su aspecto general y, si esto no resultare confiable, lo constatamos mediante el documento de identidad, o se lo preguntamos directamente.

En cambio la variable inteligencia tiene muchos aspectos, y para describirla y medirla no basta simplemente con decir que alguien tiene inteligencia porque tiene una “mirada” inteligente ya

que esto, además de subjetivo (otro observador puede estar en desacuerdo), es muy parcial (no es el único aspecto).

Todas las facetas que nos permiten describir adecuadamente una variable compleja se llaman dimensiones. Dimensiones de inteligencia son por ejemplo inteligencia verbal, manual y social. Estas dimensiones nos acercan un poco más al plano empírico, a lo observable, o sea permiten concretizar más una variable que antes había sido definida sólo teóricamente. Si un profano nos pregunta qué es la inteligencia y le damos una definición teórica, mucho no habrá entendido, pero si le enumeramos sus dimensiones tendrá una mejor comprensión porque aludimos a características o facetas más concretas: ser inteligente es saber usar las palabras, ser hábil con las manos, y saberse manejar con las personas. Del mismo modo, dimensiones de la variable clase social serán por ejemplo el prestigio ocupacional, el nivel económico, el nivel de educación formal y modo de vida. Especificar las dimensiones de una variable es dar una definición real de la misma.

Dar una definición teórica no es sólo importante porque nos permite inferir las dimensiones de la variable definida (si tomamos la definición teórica de Weschler las dimensiones serán verbal, manual y social), sino también para decidir acerca de si tiene o no dimensiones (o sea, si es compleja o simple). En sociología, a la variable “sexo” se la considera simple, pero en medicina puede considerársela compleja, de aquí que en este último contexto “sexo” tenga varias dimensiones: sexo cromosómico, cromatínico, gonadal y fenotípico. Otro tanto podemos decir de la variable “clase social”: en ciertos

países y culturas las personas de distinta clase social se visten inexorablemente en forma muy distinta, y basta este solo indicador para saber enseguida a qué clase social pertenece una persona sin necesidad de investigar su nivel económico, el prestigio de su ocupación, su nivel de educación, etc. En estos casos "clase social" pasa a ser una variable simple.

Suele a veces confundirse categoría con dimensión, y una regla práctica nos ayudará a distinguirlos. Una categoría es una especie de casillero donde podemos ubicar a un sujeto: "clase media" es una categoría de la variable clase social porque puedo encasillar allí a un sujeto según ciertas características que observé en él, características que surgen de las dimensiones. No tiene sentido decir que ubicaremos un sujeto dentro de "ingresos" o dentro de "educación formal", pues estas son dimensiones: todo sujeto es ubicable en una determinada categoría pero contiene todas las dimensiones, pues cualquier sujeto tiene un cierto ingreso, una cierta educación formal, etc., y es gracias a este análisis que puedo ubicarlo en tal o cual categoría.

Si bien las dimensiones nos permiten acercarnos un poco más al plano empírico, todavía no nos alcanzan para poder observar y medir conductas concretas. Así como cuando dábamos una definición teórica el profano no entendía de qué hablábamos, con el mismo derecho cuando ahora le especificamos dimensiones puede decirnos que eso de "inteligencia verbal" es aún algo genérico y vago, con lo cual nos vemos obligados a descender aún más al nivel empírico. O sea, a partir de las dimensiones buscaremos indicadores.

Precisamente se llaman "indicadores" porque nos indican qué cosas concretas y palpables debe

realizar un sujeto para poder decir si tiene o no inteligencia verbal, manual o social, y en qué medida. Indicadores de la dimensión inteligencia verbal serán entonces qué amplitud de vocabulario tiene, si puede o no completar frases, si puede encontrar absurdos en frases como "qué lástima que el sol se ponga de noche porque ese es justo el momento donde más lo necesitamos!" o "como llovía, Juan se sumergió en el río para no mojarse".

Del mismo modo indicadores de la dimensión "educación formal" podrían ser si completó o no la primaria, la secundaria o la universidad, e indicadores de la dimensión "nivel socioeconómico" pueden ser el ingreso mensual por trabajo, si es o no propietario, cuántos coches tiene, nivel de ingreso por rentas, si es o no socio de un country, si tiene o no tarjeta de crédito, etc. Generalmente necesitamos varios indicadores, pues uno solo no suele ser suficiente para caracterizar la correspondiente dimensión: si juzgáramos el nivel socioeconómico sólo a partir de si es o no propietario podríamos equivocarnos pues una persona podría haber heredado una propiedad hipotecada, estar desempleado o ganar apenas para su subsistencia.

Así entonces, un indicador es una propiedad manifiesta gracias a la cual podemos medir directamente una propiedad latente que nos interesa (la variable teórica). La aptitud para armar rompecabezas es una característica manifiesta que me permite medir la inteligencia, que es una característica latente. En última instancia los indicadores, así como las dimensiones, son también variables sólo que más empíricas, pues también son susceptibles de variación: la aptitud para armar rompecabezas es un indicador que puede adoptar distintos valores, como por ejemplo de 1 a 10, donde el

número diez correspondería al armado perfecto en el tiempo mínimo para determinada edad.

Una definición más precisa de indicador dice que es una propiedad observable que suponemos ligada empíricamente (aunque no necesariamente en forma causal) a una propiedad latente que nos interesa. Esto quiere decir que al seleccionar indicadores podemos optar en principio e indistintamente por aquellos que solamente están altamente correlacionados con la variable, o por aquellos otros que, además, suponemos que son efectos de la causa que es la variable teórica.

Un ejemplo de Lazarsfeld nos aclarará la cuestión. Al buscar indicadores de la variable "antisemitismo" pueden seleccionarse dos tipos de indicadores, o una mezcla de ambos: a) "La obediencia y el respeto a la autoridad son las virtudes más importantes que debe aprender un niño". Esta es una afirmación que figura en un cuestionario que mide antisemitismo y el sujeto debe responder si está o no de acuerdo, es decir, es un indicador. Pero este indicador no expresa directamente la variable "antisemitismo" sino "autoritarismo", y si lo consideramos es solamente porque sabemos que hay una alta correlación entre ambas variables. En rigor dicho indicador no es manifestación o efecto directo de la variable que nos interesa, que son las inclinaciones antisemitas; b) "La mayoría de la gente no se da cuenta hasta qué punto nuestras vidas están regidas por las conspiraciones de los políticos". Este indicador ya expresa directamente el antisemitismo (basta pensar en el presunto fraude de los Protocolos de los Sabios de Sion), y está en una relación de causa-efecto con el mismo: el grado de antisemitismo es la causa de que la persona responda si está o no de acuerdo con dicha afirmación.

Lazarsfeld (10) llama al primer tipo "indicador expresivo" y al segundo "indicador predictivo", pues sólo se puede predecir una respuesta con cierta seguridad sobre la base de un vínculo causal. Como luego veremos, efectivamente, la simple correlación no prueba que haya causalidad, y tiene menor potencia predictiva. En suma: el primero es un indicador de otra variable muy correlacionada con la que nos interesa, mientras que el segundo mide directamente esta última con la cual lo suponemos ligado causalmente.

Antes de referirnos a los índices, convendrá previamente distinguir entre otros tres conceptos que suelen confundirse: indicador, ítem y dato. Cuando uno se propone diseñar un test de inteligencia, busca crear varias pruebas concretas de diversa índole, o sea, deberá "bajar" al plano empírico. Para ello, como vimos, deberá primero identificar las dimensiones y luego los indicadores de cada dimensión. Uno de estos indicadores podrá ser por ejemplo "habilidad para el cálculo matemático". Consiguientemente, en el test deberá figurar una o varias pruebas para medir esta habilidad: "hacer una suma", "resolver una ecuación", etc., pruebas que corresponden respectivamente a habilidades para el cálculo aritmético y para el cálculo algebraico. Cada una de estas pruebas se llama ítem y así, para un mismo indicador puede haber uno o varios ítems. Si en vez de un test se trata de un simple cuestionario, los ítems serán cada una de las preguntas que el sujeto habrá de responder. Por dar un ejemplo cualquiera, tres de estas preguntas podrán corresponder a un indicador, o sólo dos, o sólo una, pero se supone que la totalidad de las preguntas (o de las pruebas si es un test) habrán de cubrir todos los indicadores que hemos seleccionado y por ende, también todas las dimensiones elegidas para la variable que queremos medir, pudiendo

ocurrir a veces que un ítem corresponda simultáneamente a dos indicadores de la misma dimensión o de dimensiones diferentes. La pregunta sobre "si cursa o no estudios en una universidad privada" corresponde simultáneamente a dos dimensiones: nivel económico (por lo de "privada") y nivel educacional (por lo de "universidad").

Mientras hemos diseñado el test sólo hemos construido los indicadores con sus respectivos ítems, pero todavía no tenemos datos ya que aún no lo hemos administrado a ningún sujeto.

En tanto el ítem es una pregunta o una prueba, debe admitir varias alternativas de respuesta o de ejecución. En el caso más simple de un cuestionario cerrado, el ítem "está de acuerdo con la actual situación económica?" podría admitir como alternativas posibles "sí", "no", "más o menos", y "no sabe". En el caso de un test, el ítem "arme un rompecabezas con las siguientes piezas" podría tener como posibilidades de ejecución "buena", "mala" y "regular".

Una vez construido el test y previstas las distintas posibilidades de cada ítem, podemos ahora administrarlo a un sujeto determinado. Una vez que éste respondió las preguntas o hizo las pruebas correspondientes ya estamos en posesión de los primeros datos, ya que el individuo quedó ubicado en alguna de las alternativas posibles. Ejemplos de datos son "Juanito contestó que sí a la pregunta número 15", o "Pedrito cumplió sólo regularmente la prueba del rompecabezas", o "Fulanito se sacó 6 en la prueba de encontrar absurdos".

Supongamos, más concretamente, que administramos nuestro test de inteligencia a una persona. Cuando ésta hubo resuelto todas las pruebas o ítems, procedemos ahora a evaluarla especificando para cada prueba en qué alternativa la ubicamos. Por ejemplo en la primera

prueba sacó 7 puntos, en la segunda 5, en la siguiente 6 y en las otras 7, 4, 5, 10, 8 y 2.

A los dos días nos visita esta persona con toda su familia y, ansiosa por saber si es un genio o tan sólo muy inteligente, nos pregunta por el resultado del test. Nosotros entonces le decimos que su inteligencia es 7, 5, 6, 7, 4, 5, 10, 8 y 2, o sea los distintos puntajes que obtuvo. Con esta respuesta el sujeto quedará desorientado como Adán en el día de la madre, pero, y lo que es más grave, también nosotros, porque nos resultará difícil apreciar rápidamente su grado de inteligencia mediante una montaña de cifras diferentes.

Nos vemos entonces obligados a resumir esta información para hacerla más fácilmente comprensible y para que, llegado el momento de hacer algún promedio aritmético sobre la inteligencia de una muestra de sujetos, podamos disponer de una sola cifra para cada individuo. Es aquí donde aparece la necesidad del índice. El índice será la cifra que razonablemente represente a los 20 o 30 datos obtenidos, como por ejemplo un simple promedio de los mismos. Tal índice suele definirse como un indicador complejo, ya que reúne la información de todos los indicadores y sus respectivos ítems.

Hay muchas formas de construir índices. Además del simple promedio aritmético está también el promedio ponderado, donde asignamos mayor peso a ciertas pruebas a los efectos del conteo final. Otras veces extraemos previamente sub-índices, uno para cada dimensión, para luego resumirlos en el índice final, tal como puede verse en el test WISC de inteligencia.

La utilidad del índice no consiste sólo en resumir mucha información en una sola cifra, sino muchas veces también compensar estadísticamente la inestabilidad de las respuestas. Dicho en castellano: factores como la falta de

atención o el desinterés pueden malograr algunas respuestas del test, pero no por ello juzgaremos al sujeto falto de inteligencia: en el índice pueden quedar compensados esos pobres resultados con otras pruebas donde se puso mayor interés y concentración, y donde se obtuvieron resultados óptimos.

Volviendo a nuestro ejemplo, si el promedio de todas las pruebas nos dio por caso 7, ahora sí el sujeto y nosotros podremos darnos una idea de su inteligencia (siempre que conozcamos la media poblacional). La ventaja de decir 7 en vez de un montón de cifras es entonces práctica, ya que teóricamente ambas cosas expresan casi lo mismo: con un índice comprendemos mejor la ubicación del sujeto respecto de la variable inteligencia.

Lo ideal es poder calificar las pruebas numéricamente porque el número se presta mejor al cálculo a los efectos de obtener índices y, en general, al tratamiento estadístico. A veces no es posible hacer esta cuantificación y en vez de decir "7" decimos "inteligencia regular", lo cual es también un índice en la medida que sintetiza o resume todos los resultados obtenidos en las pruebas. Un ejemplo típico de índice numérico de la variable inteligencia es la "edad mental" la cual, en combinación con el indicador de la variable simple "edad cronológica" nos da un índice compuesto llamado "cociente intelectual" que también constituye un dato, aunque derivado de los datos originales que eran los puntajes de cada prueba. Como podemos apreciar, unos datos surgen a partir de otros: las respuestas a los ítems nos dan datos derivados (los índices) y luego, sacando a su vez promedios de estos índices obtenemos nuevos datos sobre muestras y poblaciones. Un índice por ejemplo puede ser 110, y el promedio de una muestra puede ser 115, lo que indica que el sujeto que se sacó 110 está por debajo de la media de la

muestra. Si en cambio la media de la población se considera como 100, entonces estará por encima del promedio poblacional. Podemos entonces ir sintetizando una definición de dato, diciendo que es el valor que adquiere una variable en un determinado ítem, en un determinado sujeto perteneciente a cierta muestra y población.

Los primeros datos que obtenemos entonces son los resultados de las distintas pruebas individuales del test (o las respuestas a las distintas preguntas de un cuestionario). Estos datos se resumen en un dato final para cierto sujeto, dado por el índice ("Fulano tiene un CI de 130"). Podemos ir sintetizando los pasos dados hasta ahora de la siguiente manera:

- a) Definir teóricamente la variable.
- b) Especificar sus dimensiones (y sub-dimensiones, si las hubiere). Es lo que se llama dar una definición real de la variable.
- c) Especificar los indicadores de las dimensiones (definición operacional).
- d) Seleccionar los ítems para cada indicador.
- e) Especificar las alternativas posibles de respuesta en cada ítem asignándole a cada una de ellas una cifra convencional (por ejemplo de 1 a 10). Este proceso, junto con el siguiente, podemos llamarlo selección de un sistema de puntuación.
- f) Especificar un procedimiento para obtener un índice.
- g) Obtener o recolectar los datos administrando el test (o el cuestionario) a un sujeto.
- h) Resumir los distintos datos en un índice, con lo cual cada sujeto tendrá su propio índice.

Estrictamente hablando, el proceso de operacionalización comprende todos estos pasos menos los dos últimos, pues operacionalizar es preparar un esquema de dimensiones, indicadores e índices para luego ser aplicado empíricamente a un sujeto

determinado. La historia de un test tiene tres etapas: primero lo inventamos, luego lo administramos y después lo evaluamos. Los seis primeros pasos están en la primera etapa, el séptimo coincide con la segunda y el último forma parte de la tercera etapa.

Esta compleja secuencia de pasos no se realiza –o se simplifica notablemente- cuando la variable es simple por cuanto no hay que buscar ni dimensiones ni una pluralidad de indicadores. La variable “edad” tiene un solo indicador, que puede ser la información que da el documento de identidad, o también la simple pregunta “qué edad tiene?”. A nadie se le ocurriría hacerle un test con varias pruebas a una persona para medir su edad cronológica. Lo ideal sería que todas las variables fuesen así de sencillas, pero tal cosa no ocurre. Llevados por un ataque de simplicidad, podríamos construir el test más simple de inteligencia el que, en vez de incluir varias pruebas distintas constaría de una sola pregunta: “Es usted inteligente?” (lo cual mide más la inteligencia del que lo inventó que de quien lo contesta). Si el sujeto responde

“sí” entonces concluiríamos que el inteligente, y si dice “no” concluimos que no lo es, pero lamentablemente este test, aunque puede ser confiable, no es válido. Cabe pensar que es confiable porque un sujeto muy probablemente contestará siempre la misma respuesta al hacerle varias veces la misma pregunta, pero no es válido porque no está midiendo inteligencia sino por ejemplo autoestima, necesidad de agradar, o, si es un test laboral, grado de interés por obtener un empleo. Confiabilidad y validez son requisitos básicos de un test, y sobre ellos volveremos más adelante.

Por lo demás, este hipotético test de inteligencia tampoco resulta cuantitativamente preciso, pues la simple respuesta “sí” o “no” no nos informa sobre cuánto más inteligente es el sujeto con respecto a otro que contestó lo mismo o con respecto a un promedio estadístico.

A través del siguiente esquema resumimos la notable diferencia que hay entre la operacionalización de una variable simple, como “peso”, y de una variable compleja, como “clase social”.

VARIABLE	PESO	CLASE SOCIAL				
<i>Dimensiones</i>		Nivel económico			Nivel educacional	
<i>Indicadores</i>	Registro balanza	Ingreso mensual	Es o no dueño	Tiene vehículo	Nivel alcanzado	Es o no autodidacta

Una vez que conocemos el índice de un determinado individuo, damos ahora el siguiente paso que es la categorización de ese dato, y que viene a continuación del paso h) anterior.

No debemos confundir la categorización de la variable con la categorización del dato. Categorizar la variable fue lo que hicimos al principio de todo cuando establecimos sus categorías o valores como posibilidades de

variación. Por ejemplo para la inteligencia pueden establecerse cuatro categorías (menos de 90, 91 a 110, 111 a 130, y 131 o más). Conocidas las categorías de la variable, podemos ahora categorizar el dato obtenido, que no es otra cosa que ubicar a éste en alguna de las categorías establecidas. Como Fulano obtuvo 130, lo ubicaremos en el casillero 111 a 130, y lo mismo haremos con el resto de los sujetos de la muestra.

LA DOCENCIA EN LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

**ARTURO BARRAZA MACÍAS
VERÓNICA C. ONTIVEROS HERNÁNDEZ**

Trabajo realizado en el marco de la evaluación desarrollada a la Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica de Durango. Los resultados fueron presentados en el Tercer Congreso Regional de Investigación Educativa.

1.- PRESENTACIÓN

La docencia es una práctica social que tiene como sello distintivo el ser un espacio donde se manejan saberes, en ese sentido, se puede considerar que la docencia es el espacio donde “se estudia y analiza un contenido disciplinario, se crea y recrea un conocimiento que necesariamente pasa por el proceso de transmisión” (Alanis, 2001).

Esta concepción de docencia, aparentemente de carácter general y centrada en la enseñanza, es fuertemente cuestionada por la Educación Basada en Normas de Competencias (EBCN), ya que en este enfoque curricular, centrado en el aprendizaje, se requiere que los docentes sean “capaces de ayudar a los educandos a relacionar problemas concretos con sus habilidades y conocimientos, así como explotar el potencial de aprendizaje que presentan

la diversas situaciones de la vida real” (Morfin, 2000).

Esta situación que se presenta a nivel conceptual viene acompañada por el cuestionamiento a la práctica misma de la docencia, por lo que los programas académicos que se diseñan a partir de un modelo de competencias suelen representar un reto para a práctica docente.

Bajo ese supuesto, cobra relevancia documentar las prácticas de la docencia en un enfoque curricular basado en competencias, como sería el caso de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) que ofrece la Universidad Pedagógica de Durango (UPD); en ese sentido, la Coordinación del Área de Docencia, a través de la Coordinación de la Licenciatura en Intervención Educativa, de la UPD decidió realizar una evaluación de la docencia que se desarrolla en este programa académico.

Para evaluar la docencia que se realiza en la LIE, se debió definir un

enfoque de abordaje, en ese sentido, la apuesta del presente trabajo giró alrededor de una perspectiva procesual, lo que permitió centrar la atención en aquellos procesos constituyentes de toda práctica que pueda ser denominada "docencia".

A partir de esta perspectiva se establecieron los temas de estudio para esta evaluación, los cuales determinaron los puntos medulares a indagar, siendo éstos los siguientes:

- La planeación de la docencia.
- La metodología docente
- La evaluación.

2.- LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

A través del Acuerdo publicado en el Diario Oficial de la Federación el 25 de junio del 2001, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es ubicada en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. Esta decisión ha impactado la vida institucional de la UPN y la ha obligado a revisar su Proyecto Académico y su Plan de Acción Institucional con la finalidad explícita de adaptar su servicio a nuevos usuarios, mejorar sus condiciones de operación académico-administrativas y reordenar su oferta académica.

Bajo este contexto surge el Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de la Unidades UPN, que tiene en la Licenciatura en Intervención Educativa su primer paso estratégico.

La Licenciatura en Intervención Educativa se plantea como objetivo general el formar un profesional de la educación que sea capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo. Este tipo de profesional se lograría a través de la adquisición de las competencias generales y específicas que le permitan

transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención.

Las competencias generales que se pretenden lograr en este profesional son aquellas propias de cualquier profesional del campo de la educación, mientras que las competencias específicas son aquellas que se adquirirán en las diferentes líneas profesionalizantes ofertadas.

La LIE se diseñó en base a un modelo centrado en el aprendizaje que responde a los siguientes principios pedagógicos:

- La construcción de los propios aprendizajes.
- La necesidad del desarrollo de la comunicación y el acompañamiento en los aprendizajes.
- La significatividad de los aprendizajes.
- La organización de los aprendizajes.
- La integralidad de los aprendizajes.

Estos principios direccionan el modelo de docencia que se debe desarrollar y por consecuencia impactan el rol del docente que normalmente se ha trabajado en la Unidades UPN. En ese sentido, la docencia es reconceptualizada y ya

No se le considera como una actividad de transmisión de conocimientos, sino como generadora de un proceso eminentemente interactivo, donde los alumnos construyen sus aprendizajes en relación con el contexto, con compañeros, materiales de trabajo y el profesor. ... En este contexto la enseñanza puede ser concebida como un conjunto de ayudas que el profesor ofrece a sus alumnos en el proceso personal de construcción de su conocimiento.

Al trabajar con competencias se parte de la capacidad actual de los educandos, pero se busca una expansión de la misma. Partiendo de este principio, se espera del docente, un rol orientador en el proceso de aprendizaje del alumno, por cuanto crea las condiciones necesarias para que este proceso de construcción sea lo más rico posible y constituya siempre un desarrollo (UPN, 2002; pp. 26-27)

3.- ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La evaluación de la docencia, como campo de estudio, presenta una serie de controversias no resueltas, entre las que cabe destacar la referida a lo metodológico, puesto que existe una falta de consenso entre las metodologías e instrumentos que se utilizan en la evaluación, lo cual implica diferencias importantes tanto teóricas como epistemológicas y axiológicas (Rueda y Díaz Barriga, 2002).

Ante esta falta de consensos, los elaboradores de la evaluación decidieron explorar nuevas perspectivas metodológicas por lo que se eligió una estrategia de investigación de carácter cualitativo denominada "Focus Group" (Lewis, 1995; ver anexo uno, y Namakforoosh, 2002), la cual es traducida como Grupo de Enfoque (Loera, 2000) o Grupo Focal (Hair, Bus y Otinau, 2004), expresión ésta última que se utilizará en el presente reporte.

La investigación con grupos focales es un proceso formalizado de reunir a un grupo pequeño de personas para una discusión espontánea e interactiva de un tema o concepto. Los grupos focales constan de seis a 12 personas, guiadas por uno o dos

facilitadores profesionales, llamados moderadores, en una discusión no estructurada que dura entre 90 minutos y dos horas. (Hair, Bus y Otinau, 2004; p. 218)

La sesión correspondiente al grupo focal se llevó a cabo el lunes 24 de mayo del año en curso, en las instalaciones del Centro de Maestros Silvestre Revueltas de la ciudad de Durango.

En la sesión participaron ocho docentes de la Universidad Pedagógica de Durango, siete con el nivel de maestría y uno con el nivel de licenciatura. Entre los docentes se encuentran tres que han trabajado desde que inició operaciones la LIE y cinco que se han ido integrando en las posteriores generaciones. Esta muestra fue obviamente conceptual (Loera, 2000), no representativa de la población. Es decir, no se trató de generalizar un atributo a una población determinada sino más bien de clarificar o construir el atributo en sus significados y alternativas conceptuales.

La moderación de la sesión estuvo a cargo de Arturo Barraza Macías, quien se acaba de integrar a la LIE con el curso "Elementos Básicos de Investigación Cualitativa" y contó con el apoyo de Verónica C. Ontiveros Hernández, quien en su papel de relator tomó nota del comportamiento global del grupo, en términos de reacciones, actitudes y formas de comunicación no verbal,

Para la moderación se elaboró la guía correspondiente (ver anexo) de acuerdo con el modelo proporcionado por Hair, Bus y Otinau (2004) y cubriendo los tres tipos de preguntas que debe tener toda guía: de calentamiento, centrales y de cierre (Loera, 2000)

La sesión se desarrolló durante aproximadamente dos horas y fue videograbada para facilitar

posteriormente su análisis. La transcripción de la sesión comprendió 52 cuartillas a doble espacio.

El análisis se realizó en tres momentos: en un primer momento se efectuó una reducción de datos a través de una matriz de doble entrada que permitió determinar los temas y subtemas (filas) abordados en la sesión y los participantes que opinaron en cada uno de los temas y subtemas (columnas); en un segundo momento se organizaron, en un esquema, los temas y subtemas que se abordaron en los diferentes rubros establecidos previamente y; en un tercer momento se elaboraron las oraciones conclusivas propias de cada uno de los temas y subtemas.

4.- HALLAZGOS

Para su presentación los hallazgos fueron agrupados en los cinco temas que comprendía la guía del moderador: la docencia, la planeación de la docencia, la metodología docente, la evaluación y sugerencias.

4.1.- La docencia en la LIE

Cuando se aborda el análisis de la docencia que se realiza en la Licenciatura en Intervención Educativa es necesario tener en cuenta el enfoque curricular de dicho programa académico.

el hecho de ser un enfoque de competencias en esta licenciatura, un enfoque distinto al que habíamos trabajado, distinto al que yo había conocido en todo el espacio donde me he movido (Martín)

Esta situación obliga a reconocer que el enfoque basado en competencias tiene características propias que conducen a pensar en nuevas prácticas y en modificar las ya existentes

Eso me llamo mucho la atención, dije bueno ahora que

tengo que hacer aquí, tengo que cambiar mis prácticas, porque ésto viene a cambiar todo, todo aquí en la institución, sobre todo las prácticas de los maestros (Martín)

El enfoque que era por competencias y que para todos, o la mayoría, era algo nuevo, el nivel de evaluación, de planeación, lo de intervención era muy diferente a como se planteaba o se plantea en la LE'94 que es en lo que la mayoría estábamos más empapados (Dolores)

Nosotros estábamos acostumbrados a una antología específica a una guía del estudiante a una guía del maestro que era el caso del plan 94, y entonces esta nueva propuesta (obliga a) ver todos los conocimientos que tenemos para poder crear desde la dosificación del programa indicativo hasta el establecimiento ya de guías pedagógicas muy precisas y también de estrategias metodológicas muy precisas y didácticas para poder desarrollar la competencia.

Estas nuevas prácticas coinciden más con la idea de una docencia entendida en términos de *docente tutor (Alejandra)*; concepción que tiene como primer dificultad el desconocimiento del enfoque por parte de los docentes involucrados.

Era para mi algo muy complejo, porque primero no entendía ni el enfoque, y sigo todavía sin comprenderlo bien, un enfoque que yo no manejaba, que no se que tengo que hacer. que tengo que cambiar toda la forma de

trabajar, para mi ha sido algo muy difícil. (Martín)

Si todavía no dominamos el enfoque, etc. entonces cada uno esta trabajando de acuerdo a su muy particular forma de sistematizar (Alejandra)

A esta primer dificultad se le puede agregar otra serie de problemáticas como lo serían la modalidad de estudio y el tipo de estudiantes.

Desde un inicio yo la percibí (...) diferente por el enfoque también, pero también por el hecho de que (...) no era nuestro ritmo de trabajo porque, bueno no estaban así los programas, que fuera todo escolarizado (Dolores)

El hecho de estar trabajando con jóvenes egresados de bachillerato, con otras inquietudes con otros estilos, vino a, como que a no dificultar, pero sí como que a entrar a un terreno que para muchos era algo nuevo (Dolores).

Estas problemáticas traen como consecuencia la existencia de una diversidad de prácticas docentes.

hay una diversidad de prácticas en los que estamos trabajando en esta licenciatura y a lo mejor no muy acorde ni con el enfoque, a lo mejor ya estamos tratando, a lo mejor ya estamos agregando elementos nuevos a la práctica que veníamos realizando, pero obviamente que de acuerdo a nuestra muy particular forma de ver (Alejandra)

4.2.- La planeación de la docencia en la LIE

La planeación de la docencia en la Licenciatura en Intervención Educativa se realiza al inicio del ciclo escolar.

tuve que elaborar desde el inicio del semestre un programa indicativo (...) elaboré este programa por cuatro bloques y hice la antología, a partir de ellos analizan presentan mapas conceptuales y buscan información a través del internet (Aleida).

la planeación la piden desde un inicio a través de una guía si una guía de aprendizaje (Dolores).

La planeación yo la he hecho al inicio del semestre lo que es la planeación de todo el curso en lo que llamamos nosotros la guía pedagógica planeó todos los tres bloques que vienen en el curso, primero dosificar los contenidos luego ya vienen los bloques y después los tiempos después de ahí ya tengo todo el trabajo del semestre (Martín).

Creo que el intento de las coordinaciones ha sido bueno, que por lo menos al inicio del semestre exista una planeación optima, buena, es más inclusive excelente, no, yo califico de excelente la planeación que se estuvo trabajando ahora al inicio de este semestre (Octavio).

A esta planeación inicial se agrega la planeación diaria y los ajustes que son necesarios ir realizando durante el desarrollo de las clases, acciones que por sí mismas representan problemas para los docentes.

Voy haciendo relaciones por mes, por semana y diario, también tengo que ver que texto voy a usar tal día, que contenido voy a abordar con esto; hacer una planeación cada día (...) necesita bastante trabajo estar haciendo la planeación por

semana, estar revisando diario a ver que voy hacer mañana, pasado mañana, que tema, que texto voy a abordar, que es lo que quiero lograr con esto, si voy a alcanzar el contenido que tengo o no lo voy a alcanzar (Martín).

He tenido que modificar ciertas cosas de lo que había planeado en un inicio porque ni el tiempo se ajustó a lo que ya había planeado los contenidos tampoco se han llevado como se tenía planeado y he visto que las competencias que se pretendían alcanzar unas las han alcanzado y otras todavía no, entonces he tenido que hacer algunos ajustes, (Dolores)

Esta planeación, se realiza de manera individual y sin cuidar la articulación con las otras materias o con el plan de estudios en lo general.

Quiero yo también unirme a los que comentan el hecho de que es necesario ver lo que hay atrás, me tocó que el semestre pasado di el Desarrollo Infantil pero en lo que era la línea de educación inicial, hoy estoy dando el curso de desarrollo del adolescente y joven adulto que es la que continua de desarrollo infantil pero en otro grupo que es en el de adultos, entonces es pues un grupo en el cual yo no conozco sus necesidades, no conozco su estilo, no conozco el nivel de competencias que alcanzaron y yo estoy haciendo una planeación inicial en base a un programa, en base a mi criterio, porque tal vez no hubo esa reunión en donde pudiéramos compartir, por ejemplo, de los compañeros que dieron el grupo de adultos más o menos ver que

fue , cuales fueron los alcances, entonces en un primer momento yo lo siento individual, que me parece que no es correcto (Dolores).

Si se ha intentado hacer, digo como quiera porque no al 100 %, es unimos con otros compañeros ya sea que vayan a dar el mismo curso o que están dentro de esa línea, vaya, cuando ya están en la línea definida, eso ayuda bastante pero se ha hecho pocas veces entonces a veces la planeación si es muy individual (Dolores).

Yo creo que una de las cuestiones que nos ha faltado es ver, o sea como se articula mi curso, la competencia de la asignatura que estoy dando yo, con la competencia general que en un determinado momento, ya manejaba el maestro en el perfil de egreso (Alejandra).

Yo creo que ahí está todo lo medular de mi asignatura o sea como va a contribuir mi unidad de competencia o la competencia de mi asignatura para la competencia general no, yo siento que hemos perdido en la planeación precisamente eso o sea que hemos perdido de vista hacia donde vamos (Alejandra).

Esta forma de planear se debe enfocar a desarrollar una planeación que individualice la acción docente, acción que se reconoce no es sencilla.

Cada vez me siento más conflictuado, porque me estoy dando cuenta de que el trabajo no es solamente grupal, sino que es en gran parte individualizado y uno de los puntos que me lleva más a esta situación de verlo así es justamente el poder pensar

como en termino de la planeación cada uno de los estudiantes va a adquirir de manera individual la competencia en cuestión y pues ahí es para mi una de las partes cruciales en cuanto que no es tan sencillo el trabajo este de la planeación (Gerardo).

Yo nada más quiero dejar indicado que no es una planeación a mi juicio para el grupo sino es una planeación individualizada (Gerardo).

Yo pienso que una de las primeras líneas que tenemos que trabajar nosotros es, hasta dónde podemos individualizar el trabajo para la adquisición de las competencias con cada uno de los muchachos (Octavio)

La planeación para la individualización de la acción docente requiere la existencia de una evaluación inicial de los alumnos.

Una de las cuestiones que nos hace falta en el ejercicio, es diagnosticar cuáles son las necesidades de nuestros estudiantes en base a las competencias que necesitan adquirir (Octavio)

Hace rato lo comenté Octavio, sobre la necesidad de hacer un buen diagnóstico de la necesidad, valga la redundancia, de cada alumno con respecto a la competencia en cuestión, donde está cada uno con respecto a esa competencia; al margen de este estudio, pues, no podemos pensar que todos somos iguales, que todos estamos en el mismo punto de arranque y la verdad es que uno se da cuenta de que hay unos que están mucho más en condiciones y otros no tanto (Gerardo).

Yo he planeado, si de acuerdo al programa indicativo, de acuerdo a ello, pero me he encontrado con que necesito hacer un diagnóstico más individualizado de los alumno primero para conocer sus necesidades y empezar a trabajar desde aquellas necesidades de tutoría que se puedan manejar con los muchachos (Rosa de Lima).

4.3.- La metodología docente en la LIE

La metodología a utilizar por los docentes se planea desde el inicio del semestre.

Yo hago la planeación al inicio del semestre precisamente como todos ya lo comentaban y bueno, desde ahí se especifica que metodología, que situaciones de aprendizaje vamos a proponer para lograrlo (Alejandra).

Bueno, en la planeación yo ya estoy estableciendo que método voy utilizar (Martín)

Esta planeación atraviesa por diferentes problemas que la hacen sufrir modificaciones, destacando como factores determinantes de los cambios, la seguridad del docente para el uso de estas metodologías, el conocimiento de las mismas o las experiencia previas con ellas.

Pero donde si me he saltado es en la cuestión de la metodología y es que a veces planeó una cosa y hago otra (Alejandra)

Como todos, al inicio del semestre muy buenas intenciones, este bloque, esta unidad de competencia la voy a trabajar con métodos de proyectos, con este que es el que más utilizo porque es el que más he practicado, inclusive

ahora propuse aprendizaje basado en problemas que inclusive no he abordado, entonces yo creo que aquí es una cuestión difícil que se nos ha presentado (...) al menos en mi caso animarme a trabajar la metodología nueva, y decía yo, bueno, yo trabajo más método de proyecto porque inclusive es lo que trabajo en el curso de inducción y para mi yo me siento a gusto ahí, quien sabe los alumnos (Alejandra).

Estoy viendo, al menos en mi práctica, en el momento ya de llevar a cabo el desarrollo de la planeación a veces cambio la metodología, por qué no me siento segura y al rato por los tiempos y demás y por esta cuestión también de que tiene que ser mas individualizada y llevar precisamente el proceso de cada uno de los muchachos (Alejandra).

La verdad, yo el semestre pasado si se me dificultó el hecho de decir voy a plantear esta metodología, me sentí insegura, entonces yo, bueno pues, al final de cuentas lo que interesa es la competencia, entonces yo puedo ganar mi propia metodología (Dolores)

Yo lo que si he visto en mi práctica, en este caso, que algunas veces cambio la metodología precisamente no por desconocimiento sino porque no la he aplicado, porque a lo mejor sé como se trabaja el aprendizaje basado en problemas, pero no me animo a aplicarla, no porque como que se me hace más descontrol, inclusive para los tiempos, no se cuanto tiempo

les voy a dar y no los voy a tener aquí controlados en el salón y van a ver no de donde y como los voy a vincular (Alejandra).

Yo me he ido más por el método de proyectos, por qué es el que más se me ha facilitado, es el que más conozco, he intentado varias veces trabajar lo que es el estudio de caso, no he podido, realmente porque yo desconozco, porque a mi, no se, yo soy el que no puede con esa metodología, si lo he intentado varias veces pero no he podido, realmente no he podido (Martín).

Yo también, al igual que el maestro Martín, yo he trabajado con el método de proyectos porque es el que se me facilita más (Aleida)

Sin embargo, el verdadero cambio de la planeación que se realiza de la metodología se da en el proceso mismo del trabajo.

En el mismo proceso de curso hacía cambios como que esas acciones no me resultaban y veía otros y llegó un momento que yo decía Dios mío, o sea, yo hice esa planeación y no la estoy siguiendo, entonces (...) hubo un momento en el que yo me preocupe en este semestre. Trato de que no me pasara y pues yo tome lo que es el aprendizaje basado en problemas para mi este nivel teórico lo he leído y quería llevarlo a la práctica por que era la primera vez (Dolores)

La metodología que tenía uno planeada difiere a lo largo, entonces, lo vas haciendo con tu experiencia si te vas haciendo de nuevas estrategias que vas aplicando y que vas viendo y

que dices bueno yo no las planeo por mi mismo sin embargo permite el hecho de que los alumnos se están acercando un poco al trabajo que estamos realizando (Dolores).

Por otro lado, yo he tratado de trabajar con el método de proyectos, obviamente como ya lo han dicho todos es el que más se me facilita, es el que más conozco pero si me he encontrado con muchos problemas si desde el modificar estrategias el modificar abordaje de contenidos y sin tratar de echarle la culpa a los alumnos no, porque desde ahí yo he visto que no hay hábitos de estudio y por otro lado y particularmente en mi grupo de cuarto semestre no hay trabajo colaborativo por parte de los alumnos, les ha costado adaptarse a esta forma de trabajo, no colaboran entre sí, tengo mucha dificultad para que hagan trabajo por equipo casi todo lo quieren hacer en forma individual y bueno todo esto me ha llevado a modificar (Rosa de Lima).

Por otra parte cabe destacar las inquietudes que presentan los docentes con relación a la pertinencia de estas metodologías o a su uso exclusivo.

Yo he buscado así en el mismo documento de la LIE y me da la impresión, hasta donde yo he visto, de que escogieron estos métodos porque al que diseñó esta parte dijo "estos son los buenos" sí, pero como que falta una parte de discusión en términos de decir, miren si le quieren entrar a la competencia a través de la adquisición

primero de saberes, por aquí, sí, (...) yo se de otros métodos con los cuales se pueden adquirir la idea de competencia, que no aparecen aquí (Gerardo).

Bueno, yo básicamente en relación a la a los métodos propuestos por la misma LIE para el aprendizaje de las competencias, este, mi primer, y sigo con una duda que tengo, es si el estudio de caso, el aprendizaje basado en problemas, métodos de proyectos tienen que ver con una determinada forma de plantear la competencia o cualquier método nos puede llevar a la adquisición de cualquier competencia. (...) y otra duda que tengo al respecto si esas son las únicas metodologías propias para aprender competencias o hay otras, debe de haber más si y por ahí siento que en términos de lo metodológico cuando menos yo siento que me faltan muchas cosas (Gerardo)

Las modificaciones que realiza el docente a la metodología planeada y las dudas que tienen al respecto las enfrentan de manera individual ante la falta de un trabajo colegiado a este respecto.

Yo me he dado cuenta también de que se requiere trabajo colegiado para poder ir sacando ese trabajo y ahora más que nunca lo estoy sintiendo, si antes sentí yo esa necesidad de trabajar colegiadamente, en este momento estoy más, para poder determinar desde la forma de abordaje hasta por lo menos tener alguien con quien ir a llorar en un momento dado no, no es

cierto, no es cierto, pero si determinar de que manera están trabajando los compañeros, de que forma han resuelto sus problemas, para tener un referente más, sin embargo, también hay factores que están hasta cierto punto deteniendo este trabajo (Rosa de Lima)

A esta situación se hace necesario agregar que la diferencia del enfoque de la Licenciatura de Intervención Educativa con relación a los otros programas académicos que se trabajan en la institución dificulta el trabajo.

En la parte de lo metodológico, una de las cosas que se me hace realmente bastante difícil, es que la experiencia que uno tiene por las licenciaturas anteriores son experiencias de carácter psicopedagógico y el referente al que ellos se van a incorporar con experiencias básicamente socioeducativas y eso para mi en términos metodológicos ha sido bastante difícil por que uno normalmente piensa en el aula, en el salón de clases en la escuela si, como trabajo psicopedagógico y no, hay que mentalizarnos de que ellos en su trabajo socioeducativo si y eso ha sido para mi uno de los puntos difíciles en términos de encontrar experiencias por que no es nada más buscar la metodología por ejemplo decir estudio de caso (Gerardo)

4.4.- La evaluación en la licenciatura en intervención educativa

La planeación que se realiza al inicio del semestre contempla un plan de evaluación que, normalmente es exhaustivo, complejo y difícil y que no todos los docentes entienden o realizan.

Bueno, primero hay plan de evaluación por semestre, en el plan va a quedar como vas a evaluar la competencia, esta evaluación a mi me parece muy complejo porque hay que estar evaluando a cada alumno y tener tu plan por muchacho, por cada uno, siempre en el grupo se debe tener un plan por alumno verdad, y esto es muy complejo (Martín).

Bueno se pide una propuesta de evaluación también en el semestre, que la verdad, este, yo nunca he sabido como se hace en la guía pedagógica. (...) sé, porque normativamente está, que se debe de evaluar una propuesta y yo no la he hecho porque no tengo ni idea de cómo hacerlo (Dolores).

A nosotros nos piden una evaluación general, nueve, diez, que tenga el estudiante, pero hasta donde en nuestras planeaciones vamos controlando hasta qué nivel se llevo tal competencia, cómo se llevo (Octavio).

Esta situación es acompañada por una serie de dificultades en la práctica misma de la evaluación: la necesidad de un registro minucioso, el número de alumnos, la visión de los alumnos, etc.

Aquí hay que registrar todo lo del muchacho, lo que hace, el trabajo que hace fuera del salón, allá donde van a observar, donde van hacer investigación que están haciendo como lo están haciendo o sea hay que evaluar todo, todo, todo, no nada más su desempeño, su trabajo en el grupo (Martín).

El ver si un alumno ha logrado o no la competencia se dificulta bastante porque son veintitantos alumnos (Dolores).

A lo que nos enfrentamos es a las visiones de los muchachos ellos están acostumbrados que cada mes les diga llevan nueve, diez, para que ellos vayan más o menos calculando como van, pero acá es más conflictivo (Alejandra)

Pero el problema mayor en la evaluación lo constituyen los criterios de evaluación ¿cómo trasladar el logro o no de una competencia a un número?.

Yo creo que nos falta pues sistematizar más esos asunto de evaluación pero no con número sino con criterios de como va logrando esto (Alejandra).

Si, esta muy difícil si, muy difícil,(...) así evalúo al alumno pero, no se que tanto el número, o sea. hasta donde soy capaz de ponerle un número, no me siento competente para evaluar (Aleida).

Pero el problema principal para mi es que lo que en su momento ha sido todo un trabajo de orden cualitativo, enciérrelo, expréselo, en números como si el diez es alcanzó en 100% de la competencia y el 7 es no alcanzó, el problema sería bueno pues a unos les pongo 7 y a otros 10 y se acabo (Gerardo)

En otro orden de ideas se reconoce también la problemática que implica la pertinencia de la relación metodología-evaluación y las posibilidades reales del uso de las técnicas mismas de evaluación propuestas por el enfoque.

Para evaluar, pues de acuerdo a la competencia misma que estoy desarrollando, al carácter de la competencia pero, también de la metodología que utilizo, o sea, no les voy a evaluar con examen si es proyecto, si es proyecto no me parece que sea examen entonces este en mi caso yo estoy evaluando en relación a esa manera (Alejandra)

En ese sentido yo he intentado llevar el portafolio y digo he intentado porque se me ha dificultado mucho, estoy atendiendo 33 y 24, 57 muchachos y se me ha dificultado mucho llevar el portafolio, es casi imposible, es casi imposible porque es muchísimo hacer el seguimiento de todo estos muchachos, pero si se me ha complicado, pero si he estado tratando de llevar a cabo el portafolio de los muchachos porque creo que es una manera de tener un seguimiento de lo que han logrado de lo que han podido ir avanzando, con un, vaya con cierta evidencias de trabajo que se les están o se les han ido solicitando pero aun así no he podido llegar a sistematizar esta situación porque lo siento, no se, así como que en chino (Rosa de Lima).

4.5.- Sugerencias para mejorar la docencia en la LIE

La principal sugerencia para coadyuvar al mejoramiento de la docencia en la Licenciatura en Intervención Educativa lo constituye la propuesta del trabajo colegiado.

Las sugerencias que nos dan en la licenciatura para pensar en esto siento que son

importantes pero como que para mi que harían más falta tener discusiones con los demás compañeros asesores si para ver como resuelve una serie de problemas que no son tan fácil que el plan estudio no, no lo va a solucionar en ese sentido (Gerardo).

Bueno, yo propondría primeramente, lo que es, reuniones colegiadas, que fueran mas sistemática y que fueran, este, pues no se, una vez al mes o según como la coordinación lo decida pero, y no sean tan aisladas (Dolores)

Aquí hace falta el trabajo colegiado pero no hay trabajo colegiado si no hay compromiso personal tenemos que comprometernos ahí está la clave (Martín)

Tengo que darme cuenta de cuales son mis debilidades, no nada más hacer un diagnóstico de las necesidades de los alumnos, sino hacer un diagnóstico de mis propias necesidades y buscar por medio de las reuniones como se ha propuesto o por medio del contacto con compañeros que le llevan a uno un poquito más de escalones. (Dolores)

A esta propuesta se añade una referida a la evaluación: la existencia de un verificador en la evaluación del alumno.

Otra de las cosas que he visto cuando se evalúa el asunto de las competencias, claro en otros ámbitos, además del candidato está también el evaluador obviamente, pero también no es un asunto entre dos partes, sino también hay un verificador; el trabajo del verificador es checar

precisamente, que este proceso desde el inicio hasta el final, ha sido llevado correctamente (Gerardo)

Y por último, una sugerencia que sintetiza el reto que representa tratar con la Licenciatura en intervención Educativa: la redimensionalización institucional.

Yo diría que un punto central sería el redimensionar nosotros mismos la cuestión de nuestra docencia y partir de que el ejercicio de la docencia de la Universidad Pedagógica de Durango no es cuestión individual, personal, sino de toda una institución, (...) como hacer para en realidad instituir esas reuniones colegiadas no, por ejemplo en la cuestión de la interacción entre nosotros los maestros ya pero como asesores de una asignatura, ver cuáles de nuestros bloque son teóricos cuáles prácticos, cómo los vamos a estar trabajando, cómo los vamos a estar evaluando, y también ver hasta donde darles participación a los estudiantes para no guiarlos nosotros nada más en la adquisición de la competencia, sino llevarlos, como decía la maestra, cómo motivarlos a que continúen ellos dentro de ese ámbito de la propia competencia (Octavio).

5.- CONCLUSIONES

5.1. La docencia en la LIE.

Se puede afirmar que la Licenciatura en Intervención Educativa presenta un enfoque curricular diferente a los que se habían presentado en anteriores programas académicos de la Universidad Pedagógica de Nacional, lo que obliga a reconocer que el enfoque

basado en competencias tiene características propias que conducen a pensar en nuevas prácticas y en modificar las ya existentes.

Estas nuevas prácticas coinciden más con la idea de una docencia entendida en términos del *docente tutor*; concepción que tiene como primer dificultad el desconocimiento del enfoque por parte de los docentes involucrados; dificultad a la que se le puede agregar otra serie de problemáticas como lo serían la modalidad de estudio y el tipo de estudiantes. Estas problemáticas traen como consecuencia la existencia de una diversidad de prácticas docentes.

5.2.-Planeación de la docencia en la LIE

La planeación de la docencia en la Licenciatura en Intervención Educativa se realiza al inicio del ciclo escolar. A esta planeación inicial se agrega la planeación diaria y los ajustes que son necesarios ir realizando durante el desarrollo de las clases, acciones que por sí mismas representan problemas para los docentes.

Esta planeación, se realiza de manera individual y sin cuidar la articulación con las otras materias o con el plan de estudios en lo general.

Esta forma de planear se debe enfocar a desarrollar una planeación que individualice la acción docente, acción que se reconoce no es sencilla. La planeación para la individualización de la acción docente requiere la existencia de una evaluación inicial de los alumnos.

5.3.-Metodología docente en la LIE

La metodología a utilizar por los docentes se planea desde el inicio del semestre.

Esta planeación atraviesa por diferentes problemas que la hacen sufrir modificaciones, destacando como factores determinantes de los cambios, la seguridad del docente para el uso de estas metodologías, el conocimiento de

las mismas o las experiencia previas con ellas. Sin embargo, el verdadero cambio de la planeación que se realiza de la metodología se da en el proceso mismo del trabajo.

Por otra parte cabe destacar las inquietudes que presentan los docentes con relación a la pertinencia de estas metodologías o a su uso exclusivo.

Las modificaciones que realiza el docente a la metodología planeada y las dudas que tienen al respecto las enfrentan de manera individual ante la falta de un trabajo colegiado a este respecto. A esta situación se hace necesario agregar que la diferencia del enfoque de la Licenciatura de Intervención Educativa con relación a los otros programas académicos que se trabajan en la institución dificulta el trabajo.

5.4.-Evaluación en la LIE

La planeación que se realiza al inicio del semestre contempla un plan de evaluación que, normalmente es exhaustivo, complejo y difícil y que no todos los docentes entienden o realizan.

Esta situación es acompañada por una serie de dificultades en la práctica misma de la evaluación: la necesidad de un registro minucioso, el número de alumnos, la visión de los alumnos, etc. Pero el problema mayor en la evaluación lo constituyen los criterios de evaluación ¿cómo trasladar el logro o no de una competencia a un número?.

En otro orden de ideas se reconoce también la problemática que implica la pertinencia de la relación metodología-evaluación y las posibilidades reales del uso de las técnicas mismas de evaluación propuestas por el enfoque.

5.5.-Sugerencias para mejorar la docencia en la LIE

La principal sugerencia para coadyuvar al mejoramiento de la docencia en la Licenciatura en

Intervención Educativa lo constituye la propuesta del trabajo colegiado.

A esta propuesta se añade una referida a la evaluación: la existencia de un verificador en la evaluación del alumno.

Y por último, una sugerencia que sintetiza el reto que representa tratar con la Licenciatura en intervención Educativa: la redimensionalización institucional.

6.- LISTA DE REFERENCIAS

Alanis Huerta Antonio (2001), *El saber hacer de la profesión docente*, México, Trillas.

Hair Joseph F. Jr., Robert P. Bush y David J. Ortinau (2004), *Investigación de mercados*, México, Mc Graw Hill.

Loera Varela Armando (2000), *Los grupos de enfoque en la investigación educativa*,

disponible en URL:
<http://www.reduc.cl/aula/genfoque.pdf>. (2004)

Morfin Antonio (2000), "La nueva modalidad educativa: Educación Basada en Normas de Competencias", en *Competencia laboral y Educación Basada en Normas de Competencias* de Antonio Argüelles (comp.), México, Limusa, SEP, CNCCL y CONALEP.

Namakforoosh Mamad Naghi (2002), *Metodología de la investigación*, México, Limusa.

Rueda Beltrán Mario y Frida Díaz Barriga Arceo (2002), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós.

Universidad Pedagógica Nacional (2002), *Versión sintética del Proyecto de Licenciatura en Intervención Educativa*, México, Autor

7.- ANEXOS

7.1.- Focus Group Interviews in qualitative research: a review of the literature.

MELINDA LEWIS

Selección de fragmentos y traducción, por Arturo Barraza Macías, del documento homónimo disponible en <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arow/rlewis.html>

a) Los orígenes del Grupo Focal
Kreuger (1988) sugiere que las primeras entrevistas con grupo focal fueron llevadas a cabo a finales de la década de los 30 por los científicos sociales que tenían dudas sobre la exactitud de la información tradicional que se recolectaba con otros métodos. Según Stewart y Shamdasani (1990), la entrevista con grupo focal tiene sus orígenes en la evaluación de la respuesta de las audiencias a los programas de radio en 1941 por Robert K. Merton, uno de los científicos sociales

más prominentes de la época. Merton aplicó esta técnica al análisis de las películas del entrenamiento y de la moral del ejército durante la segunda guerra mundial.

La entrevista con grupo focal que se realiza actualmente, adquiere diversas formas ya que los investigadores modifican procedimientos para satisfacer sus propias necesidades.

b) Grupo Focal
Denzin y Lincoln (1994, p.365) indican que Merton et al. acuñaron el

término "grupo focal" en 1956 para aplicarse en una situación en donde el entrevistador hace a los miembros del grupo preguntas muy específicas acerca de un asunto. Kreuger define al grupo focal como "la planeación cuidadosa de una discusión, diseñada para obtener opiniones en un campo de interés definido, en un ambiente permisivo, no-amenazador" (1988, p.18).

c) Uso de los Grupos Focales

Los grupos focales se pueden utilizar en cualquier aspecto o momento de un programa de investigación. Stewart y Shamdasani han resumido las aplicaciones más comunes de los grupos focales:

1. obtención de información general sobre un asunto del interés;
2. generación de hipótesis de investigación que se pueden someter a investigación adicional, usando acercamientos más cuantitativos;
3. generación de nuevas ideas que estimulan el desarrollo de conceptos creativos;
4. diagnosticar los problemas de un programa, un servicio o un producto nuevo;
5. generación de impresiones sobre productos, programas, servicios, instituciones, u otros ámbitos del interés;
6. indagar cómo los participantes hablan del fenómeno que se estudia; hecho que puede facilitar el uso de otras herramientas de investigación cuantitativa;
7. interpretar los resultados cualitativos previamente obtenidos (1990, p.15).

Según Patton (1990), las entrevistas con grupos focales son esenciales en el proceso de la evaluación: como parte del diagnóstico de necesidades para la elaboración del programa, durante un programa, en el final del programa, o meses después de

la terminación de un programa para recolectar opiniones sobre el resultado de ese programa.

d) Selección del participante

La selección de participantes dependerá del propósito del estudio. Stewart y Shamdasani sugieren que el muestreo por conveniencia puede ser empleado, es decir, el grupo debe consistir en miembros representativos de la población más grande (1990, p.53). Es recomendable reclutar un excedente del 20% de los participantes previstos originalmente, pues alguna gente puede no desear participar o no darse la vuelta ese día (Morgan, 1988).

e) Tamaño del grupo

La mayoría de los grupos focales se componen por 6-12 personas. Merton et al. sugiere que "el tamaño del grupo debe ser regido por dos consideraciones... que no debe ser tan grande que lo haga poco manejable o imposibilite la participación adecuada de la mayoría de los miembros, ni debe ser tan pequeño que no provea una cobertura substancial que sea mayor que el de una entrevista a un individuo" (1990, p.137). Sin embargo, el número de participantes dependerá de los objetivos de la investigación (Stewart y Shamdasani, 1990). Por ejemplo, grupos más pequeños (4-6 personas) son preferibles cuando los participantes tienen mucho por compartir sobre el asunto o por haber tenido experiencias intensas o muy largas con el asunto o tema de la discusión (Kreuger, 1988, p.94).

f) Número de grupos

Algunos estudios requieren que se convoque a varios grupos (de 3-4). Según Morgan, "un determinante importante para establecer el número de grupos es el número de los diversos subgrupos requeridos... si hay varios, la población se divide en segmentos para que puedan funcionar cada uno de los

subgrupos de manera separada " (1988, p.42).

g) La guía de la entrevista

Esta guía se debe desarrollar en colaboración con todos los investigadores y sirve para fijar la agenda para la discusión, es decir, para proporcionar la dirección. Según Stewart y Shamdasani (1990), deben originarse directamente de las preguntas de investigación del estudio. Al formular las preguntas para la guía de la entrevista, Stewart y Shamdasani sugieren dos principios que deben ser considerados:

1. Las preguntas se deben ordenar de la más general a la más específica.

2. Las preguntas de mayor importancia se deben poner al inicio, mientras que las de poca significación se deben colocar cerca del final(1990, p.61).

Mientras que estos dos principios parecen estar en conflicto, el investigador puede comenzar con preguntas generales, se mueve a las preguntas específicas y entonces de nuevo a un sistema de preguntas más generales. El acercamiento del embudo (de general al específico) es una forma de contrastar rápidamente el interés de los participantes. Las preguntas muy específicas sobre el asunto hechas al principio pueden fijar la discusión sobre una pista que sea enfocada también y estrecha.

h) Número de preguntas

Kreuger (1988) sugiere que una entrevista con grupo focal debe incluir menos de diez preguntas, a menudo serían alrededor de cinco o seis. Stewart y Shamdasani (1990) afirman que la mayoría de las guías de la entrevista contienen menos de una docena de preguntas.

i) Tipos de preguntas

Las preguntas son no estructuradas o abiertas; permiten que los participantes contesten con una variedad de dimensiones o aspectos. Las

preguntas se deben seleccionar y expresar cuidadosamente por adelantado para sacar el máximo de respuestas de los participantes. "preguntas que incluyen palabras tales como: cómo, porqué, bajo qué condiciones, y similares, sugieren a los participantes que el investigador está interesado en facilitar la discusión " (Stewart y Shamdasani, 1990, p.65).

j) El moderador

La técnica para moderar un grupo focal, que es una habilidad por sí misma, obliga a que el moderador deba usar muchos sombreros y asumir diversos papeles a través del curso de la discusión. Scott, 1987 citado en Stewart y Shamdasani (1990, p.70)

k) Comenzar la discusión

El moderador debe procurar construir un ambiente agradable en el grupo. Stewart y Shamdasani (1990) sugieren que es una buena idea hacer que los miembros del grupo se presenten y digan un poco sobre sí mismos. Este método puede ayudar "a romper el hielo".

l) Referencias

- Cunningham, J.B. (1993). Action research and organisational development. London: Praeger.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (1994). Handbook of qualitative research. London: Sage.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). Becoming qualitative researchers: An introduction. New York: Longman.
- Howe, R., & Lewis, R. (1993). A student guide to research in social science. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kreuger, R.A. (1988). Focus groups: A practical guide for applied research. London: Sage.
- Merton, R.K., Fiske, M., & Kendall, P.L. (1990). The focused interview: A manual of problems and procedures. (2nd ed.). London: Collier MacMillan.

Morgan, D.L. (1988). Focus groups as qualitative research. London: Sage.

Patton, M.Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. (2nd ed.). London: Sage.

Stewart, D.W., & Shamdasani, P.N. (1990). Focus groups: Theory and practice. London: Sage.

7.2.- Guía del moderador del grupo focal sobre la docencia en la licenciatura en intervención educativa de la Universidad Pedagógica de Durango

I.- INTRODUCCIÓN

- a) Bienvenida de los participantes
- b) Explicación del formato de los grupos focales.
- c) Explicación de las reglas básicas de la sesión (no hay respuestas correctas; sus palabras representan a otras personas como ustedes; solamente uno puede hablar a la vez; no se pueden establecer conversaciones laterales o diálogos; no son necesarios consensos, también las opiniones distintas tienen valor para el estudio; y esta es una discusión informal y ustedes no se comprometen a nada con expresar sus opiniones o sentimientos).
- d) Mencionar que la sesión va a ser videograbada y que su reproducción solamente se usará con fines académicos.
- e) Abrir el espacio para preguntas y contestarlas lo más claro posible.

II.- CALENTAMIENTO

Para iniciar es necesario que se presenten, exclusivamente por su nombre, y para ir entrando al tema es necesario que mencionen desde cuando se integraron a la LIE y cuáles materias han impartido.

III.- PRIMER TEMA

De manera general ¿cómo perciben ustedes la docencia que se desarrolla en la LIE?

(Es necesario indagar las dificultades que perciben, en primera instancia, de la docencia que desarrollan en la LIE y a que procesos académicos corresponden)

IV.- SEGUNDO TEMA

Por el momento quisiera centrarme en el proceso de planeación y a este respecto quisiera conocer su opinión sobre los límites y alcances de la planeación que se realiza de la docencia en la LIE.

(Es necesario indagar la relación entre planeación, intervención y evaluación, así como las dificultades presentes en este proceso)

V.- TERCER TEMA

Otro aspecto importante de la docencia que se realiza en la LIE es la intervención docente y más específicamente la metodología que utiliza el asesor para promover el desarrollo de las competencias en sus alumnos. A este respecto cuál sería su opinión sobre la metodología utilizada por los asesores de la LIE.

(Es necesario indagar si los participantes conocen la propuesta metodológica de la LIE y si la han usado en sus aulas)

VI. – CUARTO TEMA

Un elemento importante en el nuevo modelo educativo que propone la LIE lo es sin duda la evaluación, sobre todo si se considera que la evaluación central se debe dar sobre las competencias de los alumnos, por lo que quisiera conocer la opinión de ustedes sobre la experiencia que se ha tenido a este respecto.

(Es necesario indagar específicamente la evaluación de las competencias)

VII.- CIERRE DE LA SESIÓN

Tomando en consideración lo que hemos discutido hasta este momento, ustedes que propondrían o sugerirían con relación a la docencia que se desarrolla en la LIE y los procesos académicos involucrados en ella.

(Es necesario que especifiquen los detalles y sus argumentos)

Para finalizar si me gustaría una última participación de cada uno de ustedes sobre las reflexiones, sentimientos o comentarios que les genere los discutido hasta ahora.

(Es necesario que todos participen en este rubro)

VIII.- FIN DE LA SESIÓN

Agradezca la participación y cooperación de cada uno de los participantes.

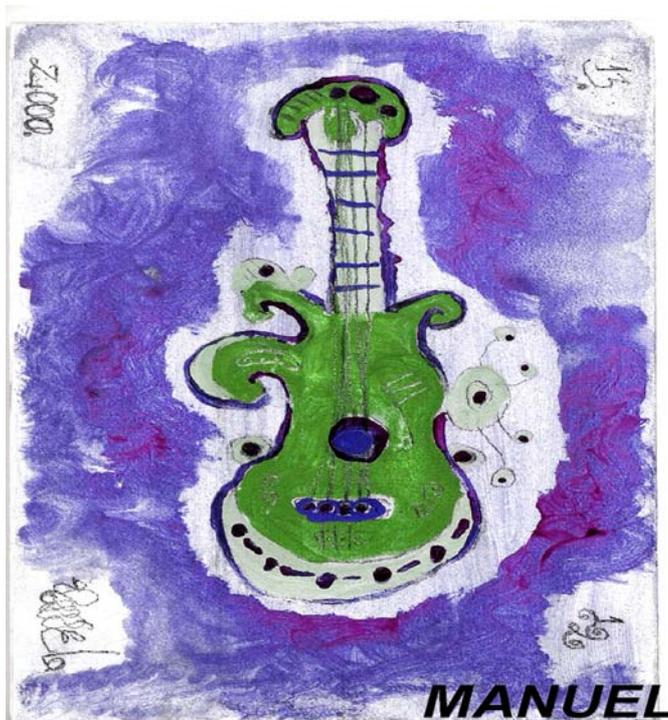


Ilustración 1 La guitarra

PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**MA. TERESA ALMADER HERNÁNDEZ
VIRGINIA CALDERON CARREÓN
VERÓNICA PALOMARES ADAME**

Práctica investigativa desarrollada por alumnas de la Maestría en Educación del Instituto Universitario Anglo Español, en el marco de la materia Legislación y Política Educativa.

PRESENTACIÓN

El desarrollo del país requiere de un sistema de educación superior con mayor cobertura y mayor calidad, orientado a satisfacer las necesidades del desarrollo de la sociedad, caracterizado por ser promotor de innovaciones y encontrarse abierto al cambio; en correspondencia con estas exigencias, los directivos de las instituciones, desde su función, tienen la gran responsabilidad de definir el rumbo que tomarán, para que todos entiendan la razón de ser de la organización con el fin de aprovechar las oportunidades y sobrevivir con éxito a los cambios del entorno.

Por lo que es necesario hacer un alto e invitar a la comunidad educativa a reflexionar y juntos plantear el nuevo rumbo que asegure el cumplimiento de la misión insustituible que se tiene ante la sociedad y un primer paso en ese sentido sería conocer la problemática presente en educación superior desde la perspectiva de sus actores.

METODOLOGÍA.

El equipo designado para obtener información fidedigna y veraz sobre la problemática de la educación superior en el estado de Durango, realizó el siguiente proceso:

1.- Se llevó a cabo un análisis, al interior del equipo, con la finalidad de establecer criterios para seleccionar a las personas claves que aportarían información real y relevante para la elaboración de los cuestionarios.

2.- Se realizaron tres entrevistas con personal de reconocido prestigio y experiencia (subdirector, investigador y docente).

3.- Elaboración del cuestionario en base a la información obtenida de las entrevistas. El cuestionario constó de 20 ítems con un escalamiento tipo lickert.

4.- Se aplicaron 21 cuestionarios a personal docente y directivos de diferentes instituciones con el fin de tener un panorama global de la problemática en la educación superior en el estado.

5.- Se realizó la concentración de la información para el tratamiento de los datos y obtener el puntaje total por pregunta y así calcular la media para

identificar los valores por encima de la misma.

6.- Se llevó a cabo el análisis para la obtención de resultados.

RESULTADOS

La problemática detectada, por arriba de la media, se menciona a continuación en forma jerárquica:

- Insuficiente apoyo para la investigación (69%)
- Falta de promoción de la cultura y el deporte. (65%)
- Falta de reuniones continuas entre las áreas de las instituciones para planear y evaluar.(60%)
- La planeación institucional se realiza en forma tradicional y descriptiva. (58%)
- Inexistencia de un programa de formación y

actualización para profesores en las instituciones de manera continua. (58%)

- Infraestructura insuficiente para las necesidades actuales de nivel superior. (57%)
- La normatividad no es clara, ni accesible para la prestación de estímulos a los docentes. (56%)
- Fechas inadecuadas en la programación de los cursos de actualización. (56%)
- Inexistencia de un programa adecuado de evaluación y seguimiento de la planeación institucional. (56%)
- Los cursos programados no corresponden a las necesidades de la institución. (55%).

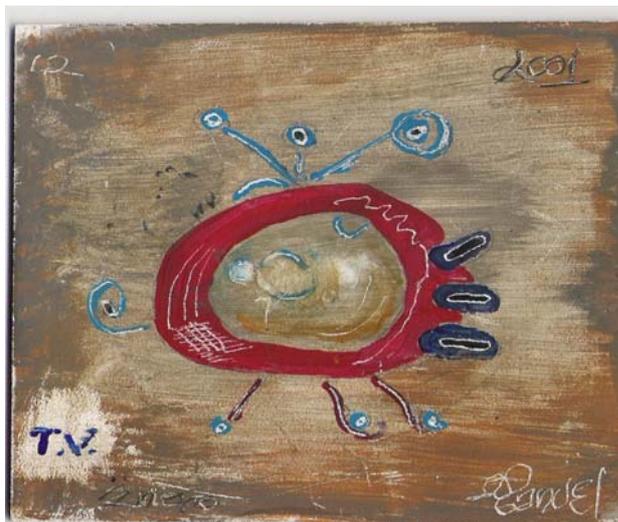


Ilustración 2 La televisión

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Título La problemática de la función directiva y la formación de líderes escolares.

REFERENCIA HEMEROGRÁFICA

Autor: Pedro S. de Vicente Rdz. Y col

Fecha:

Título: La problemática de la función directiva y la formación de líderes escolares

Nombre de la revista: Revista Investigación Educativa **Vol. Y Núm.** 14, nº 1, p 7-36

Lugar: Universidad de Granada

Editorial:

DESCRIPCIÓN

Tipo de documento: Investigación

Fuentes de consulta:

Estructura: El trabajo presenta cinco apartados: Conceptualización del liderazgo, Declaración de hipótesis, metodología, descripción y discusión de los hallazgos y las implicaciones de la investigación.

Descriptores: Formación de directivos, función directiva y liderazgo.

CONTENIDO**Objetivos:**

Con esta investigación se pretende analizar las creencias pedagógicas, expectativas y percepciones que tienen los directivos actualmente. Por lo que es preciso entrar a investigar cuáles son los problemas percibidos por éstos en ejercicio y sus expectativas y necesidades de formación, para delimitar como paso previo cuáles serían las modalidades, estrategias y contenidos de una formación que pretenda incidir en la mejora profesional de los directivos y en la organización de los centros, al tiempo que responda a dichas demandas.

Marco de referencia:

Se parte de investigaciones anteriores sobre directivos escolares (alvárez1992-1993), (Bolam 1995) mismas que giran sobre la participación de directivos en cursos de perfeccionamiento, el informe de evaluación sobre formación profesional de Gairin (1991) entre otros.

Estrategia metodológica:

Esta investigación es un intento inicial de conocer problemas que aquejan al personal directivo de los centros escolares de enseñanza básica y sus creencias sobre lo que debería ser la función directiva. Mediante el análisis factorial y el análisis de tablas de contingencia aplicados a los datos obtenidos mediante un cuestionario pasado a 244

sujetos que ocupan cargos directivos y un inventario tipo Lickert, respectivamente, se han identificado diez factores relacionados con la formación de cargos directivos y se han agrupado en torno a ocho variables (con asociación significativa) los problemas más relevantes de la función directiva.

Conclusiones:

Se comprobó que los problemas de la función directiva están relacionados con la forma en que fueron elegidos, ya sea por el consejo escolar o nombrado por el delegado, de igual forma los años de servicio así como el contexto de la escuela tienen que ver en esta problemática y en la formación directiva, tanto en los referidos a la formación como a los de actitud.

Analista Luz María Vergara Montelongo



Ilustración 3 Iglesia en arboleda

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Título: Estudio crítico de la dirección escolar en España **Código de acceso:**
1999,281-308

REFERENCIA HEMEROGRÁFICA

Autor: Óscar Sáenz Barrio y Santiago Debón Lamarque **Fecha:** 1999
Título: Estudio crítico de la dirección escolar en España
Nombre de la revista: Española de Pedagogía **Vol. Y Núm.** 213 mayo-agosto
1999
Lugar: Universidad de Granada y Universidad de Jaén **Editorial:**

DESCRIPCIÓN

Tipo de documento: Investigación **Fuentes de consulta**
Estructura: El documento se compone de cuatro apartados: Introducción, presentación de la investigación, descripción y discusión de hallazgos y conclusiones.
Descriptor:

CONTENIDO

Objetivos: Estudiar y analizar los factores de deterioro de la dirección escolar a partir de la información directa y experimentada de directores y ex directores escolares y confirmar alguna de las teorías formuladas en 1995.

Marco de referencia:

Los autores parten de informes del Consejo Escolar del Estado, de las declaraciones programáticas del MEC (1994) y de diversos trabajos e investigaciones (Alvárez1991, Bernal y Jiménez 1992, Gairín1995, Gimeno1995 Sáenz y Debón 1998 entre otros), como marco de explicación a la crisis que se sufre con el modelo actual de dirección.

Estrategia metodológica:

Se utilizó una metodología basada en el análisis de datos aportados por las respuestas a un cuestionario elaborado al efecto. La investigación tiene en un primer momento un carácter descriptivo de la situación de deterioro de la dirección escolar, para establecer, a partir de su conocimiento, un conjunto de implicaciones sobre las estrategias a tomar para mejorar la función directiva. Se intenta comprender e interpretar, pero también convalidar en la realidad la capacidad explicativa de las teorías de "la acumulación de errores" y del "error catastrófico", en lo que se viene llamando proceso de deterioro de la dirección.

Conclusiones:

La detección de los agentes reconocidos por la investigación como más peligrosos para la función directiva, entre los que ocupan un lugar de privilegio la llamada elección democrática del director, la participación no bien definida, la falta de autoridad del director y el déficit en su formación han devenido en factores de lato poder corrosivo para los centros docentes y en especial para la dirección, y no hacen sino confirmar “ la teoría de la acumulación de errores” y los “errores catastróficos”.

Analista: Luz María Vergara Montelongo



Ilustración 4 Árbol en otoño

REVISTA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE
NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

Los trabajos que se presenten podrán ser de cuatro tipos:

1. SECCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: a) proyectos o anteproyectos de investigación, b) avances de investigación y c) informes finales de investigación. Podrán ser escritos individual o colectivamente. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
2. SECCIÓN APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: Análisis y/o discusión de aspectos epistemológicos, teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales de la investigación educativa. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
3. SECCIÓN MAGÍSTER DIXIT: Estudios de opinión. La extensión de estos trabajos será de cinco a 10 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
4. SECCIÓN EDUCATIONAL ABSTRACT: Utilizar el formato correspondiente en un máximo de dos páginas.

Las referencias bibliográficas deben constar completas al final del trabajo, escritas en el siguiente orden: autor (apellido y nombre), año de edición entre paréntesis, título de la obra en letra cursiva, lugar y editorial. Ejemplo Padilla Aria Alberto (1996), *Formación de profesores universitarios en México: 1970-1985*, México, UAM-Xochimilco.

Se deberá presentar un resumen del trabajo de entre 100 y 200 palabras (excepto educational abstract); en el resumen se deberá aclarar si es un proyecto, avance de investigación o informe final. El título del trabajo deberá ser lo más breve posible; entre 8 y 10 palabras. En caso necesario utilice mejor un subtítulo.

Las notas a pie de página deberán evitarse en todo lo posible e incorporar cualquier material explicativo en el mismo texto; en caso de no ser posible se presentarán al final del trabajo. Para las referencias en el texto se utilizará el estilo Harvard (Padilla, 1996, p. 132); en caso de varios autores se sintetizará con et. al. Sin embargo todos los autores deberán aparecer al final del trabajo en las referencias. Se recomienda cuidar que las citas y notas al final del texto concuerden con las referencias..

Deberá incluirse un currículum abreviado del autor no mayor de 150 palabras.

El trabajo deberá ser escrito en letra arial del No. 12, en el caso del resumen y del currículum del autor deberán ser escritos en arial No. 10. Para resaltar las palabras o frases que se consideren convenientes únicamente se utilizarán las negritas o cursiva. Los márgenes serán de 3 cm. en cada uno de los lados.

Se deberán presentar tres copias del trabajo, acompañados de un disquette en que conste archivado el material; trabajo, resumen y currículum en archivos separados. Se recomienda utilizar el procesador de texto Word 97 o 2000.



INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE

INED

PRIMER NÚMERO

CONTENIDO

APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Revisión de la literatura (pg. 3)
Arturo Barraza Macías

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Tendencias en la correlación entre planeación institucional y toma de decisiones académicas: resultados de un cuestionario piloto (pg. 10)
Miguel Navarro Rodríguez

La Cultura del Silencio: características y consecuencias sociales. Una perspectiva de Paulo Freire (pg. 21).
(Primera Parte)
Luis Francisco Tremillo González

MAGISTER DIXIT

La Cultura del Gusto como punto de enlace entre la producción de los medios masivos de comunicación y el proceso de recepción: un enfoque educativo (pg. 34)
Cecilia Navia Antezana

La opinión de los involucrados en los Cursos Nacionales de Actualización (CNA) (pg. 40)
José de Jesús Ortega Ramos

EDUCATIONAL ABSTRACTS

Hacia una conceptualización de la investigación educativa normalista de Cuauhtémoc Jerez Jiménez (pg. 44)
Jesús María Rodríguez Contreras

Sujeto y eticidad en los dispositivos de formación. Una perspectiva regional de María Teresa Yuren Camarena (pg. 45)
Jesús G. Navarrete Chávez

Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México de María de Ibarrola y Gilberto Silva (pg. 46)
Verónica C. Ontiveros Hernández

INED

No. 3 noviembre del 2004 38

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO



INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE

INED

SEGUNDO NÚMERO

CONTENIDO

APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

EL PROFESOR COMO INVESTIGADOR:
UNA PERSPECTIVA CRÍTICA (pg. 4)

DELIA INÉS CENICEROS CÁZARES

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

LAS COMPETENCIAS COGNITIVAS Y
EL PERFIL DEL APRENDIZ EXITOSO (pg. 11)

ALICIA JOSEFINA ALDABA CORRAL

NECESIDADES FORMATIVAS EN ESTUDIOS DE POSTGRADO DE LOS MAESTROS DE
EDUCACIÓN BÁSICA (pg.22)

ARTURO BARRAZA MACÍAS

PROBLEMÁTICAS QUE PRESENTAN LOS CENTROS DE MAESTROS EN LA ACTUALIZACIÓN
DE DOCENTES (pg. 32)

HECTOR MEDINA ROMERO

MAGISTER DIXIT

EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE GESTIÓN
ESCOLAR (pg. 50)

*REYNALDA SALAS RODRÍGUEZ
MARÍACECILIA SÁNCHEZ GUTIÉRREZ
MISAEEL JACOBO PUENTES GONZÁLEZ*

EDUCATIONAL ABSTRACTS

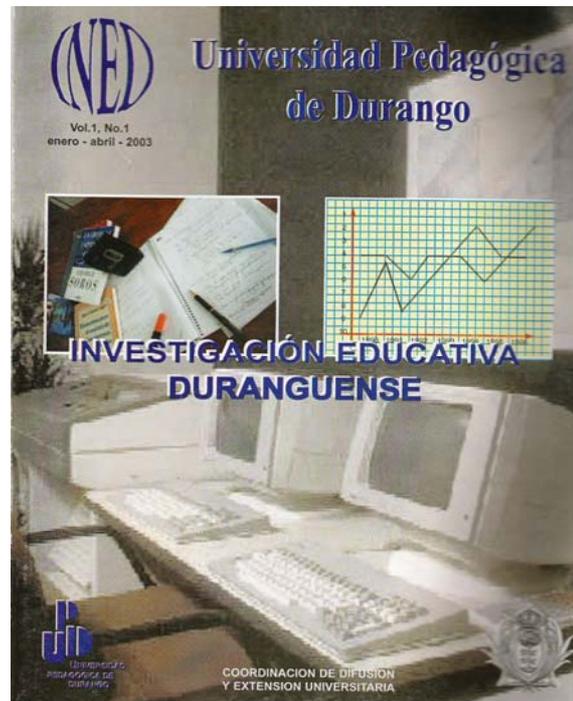
ACERCA DE LA RECONVERSIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO (1984-1995) (pg. 57)

TERESITA DE JESÚS CÁRDENAS AGUILAR

INED

No. 3 noviembre del 2004 39

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO



UNED